



TITLE:

教育方法学講座 1999年度提出の修士論文・卒業論文要旨

AUTHOR(S):

CITATION:

教育方法学講座 1999年度提出の修士論文・卒業論文要旨. 教育方法の探究 2000, 3: 107-120

ISSUE DATE:

2000-03-31

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/190231>

RIGHT:

【修士論文要旨】

L. コールバーグの道徳論と共同体形成 — ジャストコミュニティアプローチの分析を中心に —

荒 木 寿 友

本研究では、道徳教育に認知発達という視点から取り組んだローレンス・コールバーグ (Kohlberg, L. 1927-1987) の、ジャストコミュニティアプローチ (Just Community Approach) に焦点を当てた。

アメリカの道徳教育は、主として「品性教育」(character education) が中心であり、一定の徳目や慣習を教えることがねらいとされていた。しかしコールバーグによれば、この教育は指導者にとって都合のいい価値を「教え込む」(indoctrinate)ということ、及び文化によって価値は異なるという価値の相対主義を承認している点が問題とされた。

コールバーグはこのような問題意識の下、ピアジェ (Piaget, J.) の認知発達理論を基盤とした道徳性の発達段階を展開した。コールバーグは道徳性を「正義」(justice) と捉え、それは個人の心的構造の変化によって発達していくものとした。その構造を変化させる中心的な役割を担うのが、「役割取得」(role-taking) である。そして役割取得の発達が、道徳判断に必要な資料の増大となり、正義に関する判断の普遍性を増大させていくのである。彼の道徳教育への取り組みは、仮説ジレンマを用いることで認知葛藤を生じさせ、それによって道徳性発達を促進するという道徳討論の手法により始められた。しかしこのアプローチは架空の物語を用いるために、生徒にとっては現実性、切迫性がなく、それゆえ生徒の道徳行為にまで十分作用しないという点や、また個人主義に伴う道徳的領域の私事化という問題点がコールバーグらによって明らかにされた。

コールバーグはこれらの問題を認識し、その結果、ジャストコミュニティ (以下JCと略) という教育アプローチを考案した。これは正義とコミュニティを調和させようとする試みであり、学校を民主的に運営することによって、個人の道徳的成長と集団における道徳的連帯を高めようとする点に特徴がある。しかし先行研究では、JCの教育実践論文が主たるものであり、JCにおいて最も重要とされる民主的なアプローチが、個人と集団にどのように関連しているのかについて捉えられていない。そこで本研究では、コールバーグが展開したJCという教育プログラムにおける、正義とコミュニティ、及び民主主義の概念規定を行い、それらの関係構造を実践事例を通じて明らかにすることを目的とした。

そのために第一章「共同体形成の基底」では、JCの基盤として存在する道徳的連帯について論じた。この概念はデュルケム (Durkheim, E.) から示唆を得たとコールバーグ自身述べる。しかしかつてコールバーグは、デュルケム理論を文化伝達的道徳理論として、その同調主義的、権威主義的側面を批判していた。そこでコールバーグの道徳論とデュルケムの道徳論との相違を、自律、権威、社会化の三点から論述した。その結果、JCという共同体の道徳的連帯は、社会的規範や権威ではなく、正義を基底的原理として形成され、同時にそこでの規律は既存のものに依拠せずに、民主的な手続きを経て確立されるものであることを見出した。

コールバーグは、この民主的な手続きを「隠れたカリキュラム」(hidden curriculum) の研究から導き出した。彼は、隠れたカリキュラムを学校の「道徳的雰囲気」(moral atmosphere) として捉え、それを「正義のカリキュラム」(curriculum of justice) として顕在化させた。その結果、彼は、道徳性発達に最も有効である要素を次の三点にまとめた。すなわち、第一に公平さに焦点を当てた自由な討論、第二に認知的葛藤が個々の生徒に生じること、第三に規則の作成への全員の平等的参加が認められ、それに伴う力と責任が学べることである。ここから好ましい道徳的雰囲気とは、民主的に運営されるコミュニティであることを確認できた。また民主的な共同体に参加することによって、構成員が民主的共同体に「適合」することが可能になり、道徳判断と行為の一貫性を最も促進することも確認した。

第二章「正義とコミュニティと民主主義」では、JCにおける正義の概念を、個人の正義の側

面と、社会正義を実現するための民主主義という側面に分けて分析した。JCでは、社会科や英語などの教科において「知識としての民主主義」が扱われ、また一人一票の平等な権利、発言の自由、議題の扱い方が、「制度としての民主主義」としてコミュニティに整備されていることを明らかにした。ここから、自由で平等な参加が保障されるということと、手続き上の正当性の下で所与の内容が決定されるという二つの特徴を、JCに見出した。

このような特徴に加えて、コールバーグ理論における他者との合意形成の特徴を見出そうとした。この考察にあたり、コールバーグが、正義という視点のみに基づいて捉えていた「道徳的自律」(moral autonomy)を、「慈悲」(benevolence)という思いやりや配慮の観点から捉え直したことを示した。この「人間尊重の原理」(principle of respect for person)において、慈悲の共感的な態度を方向付ける役割を担うのが正義であり、さらにそこには他者と合意を図ろうとする対話の要素があることを示した。この対話の要素は、ハーバーマス(Habermas, J.)の相互行為による討議に基づいているということを指摘した。これらの考察の結果、道徳的自律とは、自由な人格主体同士によって弁証法的共存を図る対話の道徳であり、これは同時に、平等な権利を持った人々が手続き的公正さを踏まえた様式を必要とすることを明らかにした。ここから、他者とのコミュニケーションを通じた真理の追求、というJCにおける三つ目の特徴が見出された。

第三章「ジャストコミュニティを支える構造の分析」では、JCにおける教師の役割を仮説ジレンマとの比較を通じて論じた。その結果JCにおける教師は、次の三つの役割を担っていることを見出した。第一に、認知葛藤を生じさせる発問をする発達の促進者(facilitator)、第二に、生徒よりも上の段階の観点から、集団にとって最も合理的で、集団の秩序の維持を図るような発言を行う、コミュニティにおける提唱者(advocator)、第三に、傾聴による共感的態度、無条件受容という特徴を有した、ロジャース的なカウンセラーである。そして、民主主義という形態をとることで、上述した教師の役割が、生徒に教え込みや権威として作用しないことを示した。

続いて、「集団規範」(collective norm)、「コミュニティの感覚」(sense of community)、「民主主義の価値付け」(value of democracy)によって構成されている道徳的雰囲気気の発達段階と、個人の道徳性発達段階との関連を論じた。この分析から、道徳的雰囲気気の段階は、個人の道徳性発達段階から導かれていることを明らかにした。さらに、道徳的雰囲気気を綿密に捉えることで、生徒により有効な道徳性の発達を促す教育が可能となることを示した。つまり、民主的なコミュニティに対する生徒の認識を、3つの視点から分類することで、そこに道徳性の発達の要因を見出すことが可能になるのである。それによって、個人の道徳性発達に対して、より細やかな教育を行うことが可能となり、同時に発達を阻害する要因を突き止めることも可能にすることを示した。

以上から、JCの正義、慈悲、コミュニティ、そして対話に基づいた民主主義の関係構造を示し、そこに教師の役割が関連していることを示した。個の正義と慈悲は、対話に基づいた人間尊重の原理によって相互補完的になり、また社会正義とコミュニティは、対話に基づく民主的な共同決定によって真理を追究する点で、相互補完的な関係にあることを確認した。さらに教師の促進者、提唱者、カウンセラーという役割が、正義、コミュニティ、民主主義という三つの要素と関連していることを明らかにした。そしてこの構造に道徳的雰囲気が深く関係していることを見出した。つまり、実践者が道徳的雰囲気気の分析を行うことで、生徒のコミュニティに対する意識を捉え、コミュニティを相互交渉が積極的に行える場に変えていくことが可能になるのである。

今後の課題として次のことがあげられる。第一に、コールバーグはハーバーマスから対話を導き出したが、ロジャースのような他者への共感的態度、全面的受容といった対話の側面も同様にJCに求められると考える。これについて論究することを第一の課題とする。

第二の課題は、現在でも実践されているJCの取り組みを、さらに深く分析することである。本稿では、一つの学校を中心に分析を行ったが、それ以外にも多くの学校が実践している。これらの実践を総合的に分析することで、本稿で行った論証の裏付けを行うことを第二の課題とする。

(ARAKI Kazutomo)

生活史にみる共働き夫婦の結婚・子育て・就労

藤 田 志 穂

現代における家族形態や家族機能など家族をめぐるさまざまな事象の変化を受けて、家族は「多様化しつつある」と認識されている（篠崎、1996）。野々山（1996）は個人が思い思いの家族生活を営む場合、その家族は個人にとっての一つのライフスタイルであり、既存の概念枠組みのみに拠ってはいない現代家族の動向を正しく認識することが困難であると主張している。また神原（1996）は「家族を取り巻く全体社会の変化に伴って、家族の意味づけが個人レベルで相当に変化し、多様化してきているよう」だといい、個々人の生活を拠点として、生活者の視点から家族の意味を問うという「生活者中心パラダイム」を採ることが状況適応的な分析視角であると提起している。この点にかんする実証研究の中で、上野（1991）は何を家族と同定するかという用語として「ファミリー・アイデンティティ」を導入し、客観的な「家族」と個人からみた「家族」との間のずれを明らかにしようとした。

戦後、夫婦と未婚の子どもという、いわゆる核家族の形が一般化し、このような形態の家族が標準的モデルとされてきた。しかし近年は、結婚や夫婦関係などが多様化する傾向がみられ、ある種の家族形態のみを標準的なモデルにすると、家族をめぐる現象を捉えられなくなっている。そこで個々人の視点にたって、何を家族と考えるか、というところから検討するために、「生活者中心パラダイム」の採用が提起されたり、「ファミリー・アイデンティティ」ということばが導入されてきたのである。

そこで本研究においては、家族の下位集団である夫婦の関係をみていく際に、夫婦それぞれを相対的に独立した生活者として位置づけ、それぞれにとっての家族の意味を問うていくものとする。こうしたアプローチを「生活主体の視点の導入」として分析を試みる。

「家族」あるいは「夫婦」を含めて、個々人が意味づける生活（の“いま”）は空間的な広がりを持ち、時間的な広がりの中に位置づいている。そのような生活にたいする意識を不連続的・対立的に図式化するだけでは充分であるとはいえない。

就労する女性の増加はしばしば、家族の多様化と結びつけられる。職業をもつ女性が増えると、夫婦の結びつきにおいて経済的側面が必ずしも重要ではなくなってくるために、夫婦関係のあり方が多様化するということを含意しているのであろう。『平成10年版 厚生白書』によると日本では「共働き夫婦」（常勤就労者とパートタイム就労者の両方を含む）が全夫婦に占める割合が約5割であるが、夫婦ともに職業をもっている場合、少なくとも家庭と職場という空間的広がりの中で活動し、生活を意味づけているのであり、またその生活にたいする意味づけは個人の職業経歴や家族形成過程という時間的な広がりの中に位置づくのである。数量的意識調査ではしばしば「仕事か家庭か」という対立図式がもちだされる。しかし、上で述べたように、家族が多様化しつつあり、家族をとらえる枠組みを問い直すことの重要性が指摘される現在、「仕事か家庭か」という古典的枠組みは果たして状況に適合していないと考える。

以上より、本研究では①時間的、空間的ひろがりの視点、②生活主体同士の組み合わせとして夫婦を見る視点、という2本の柱で共働き夫婦の生活にたいする意識を調査・分析していく。

神原（1991）や細江（1996）が指摘するように日本において夫婦関係の実証研究はその蓄積が少ない。また、意識レベルで夫婦関係を捉える先行研究の多くは、夫あるいは妻といった夫婦の一方のみを調査対象としており、2人の生活主体の視点からみた夫婦関係の形成といった問題は扱われていない。

親意識の形成過程と夫婦関係の変化を調査した小野寺・柏木（1997）は同じ夫婦に対して縦断的になされている。しかし、この調査の内容を詳しく見ると、同じ夫婦群にたいする調査結果の縦断的な比較であり、夫婦1組ごとの時間的な変化を追っているわけではなく、1組の夫婦間の

関係はとりだされていない。

また、以上に挙げたものを含む、夫婦関係にかんする実証的な調査では、ジェンダー役割で比較するものがほとんどである。ここでは、男性性・女性性といった区別が自明の前提となっており、夫婦という単位を切り離して分析されている。そうではなく、夫婦を1つのまとまりとして、時間経過に伴う関係の変化を、生活主体としての個人対個人の関係に重点をおいて、分析する研究が必要である。

そこで本研究では、共働き夫婦の夫と妻それぞれに生活史調査をし、そこで得た語りから、同一夫婦集団を構成する個々の生活主体‘つまり夫と妻の両方’が結婚・子育て・就労にたいしてどのような意識をもっているのかを探索することとした。その際、いま現在の生活を成り立たせている時間的広がりや空間的広がりという視点から、語りに現れる個人の意識を分析し、個人の意識と個人の意識を1つの夫婦集団として組み合わせることで、夫婦関係に接近した。

その結果、本研究で取り上げた3組の夫婦について、結婚や子育てにたいする夫婦それぞれの意識を夫婦内で比較したときに、一方が他方より積極的意識をより多く表していることが分かった。また、より積極的なほうの生活主体の語りからは、自分のほうが配偶者よりも育児を含めた結婚生活を結婚の当初から引っ張っているという意識がうかがえた。しかし、生活主体の視点を導入し、個々人の意識を丹念に読むことで、主体的に自分の人生を生きている個人は決して〈引っ張られ〉ているのではなく、それぞれの生活主体が本人の意味づける結婚生活での主導者なのだということが明らかになった。

共働き夫婦の場合は、親としての意識だけではなく、職業をもつものとしての意識をあわせもっており、行動面では職業と育児の間で調整を図らなければならない。しかし、職業と育児は必ずしも対立するようなものではなく、むしろ一人の生活の中に職業と育児という両方があるからこそうまくいくという側面もあることが明らかにされた。一つには、子育てすることによって職業への取り組み方や仕事内容に幅が出るという効果であり、またもう一つには一日のなかで職業にむかう時間を確保することによって子育てによるストレスを持続させないですむという効果である。「仕事か家庭か」ということばが象徴するような職業と子育てを対立させてみる見方や、生活主体と職業あるいは生活主体と子育てを分断するような見方で生活主体の意識をみると、子育てと職業との間にある問題が看過されてしまう。本研究では、子育てによって生活時間が圧迫されると感じるのは、職業というよりも、趣味との関係においてであると考えられる。

最後に、1つの夫婦を構成する個々の生活主体をジェンダーの視点から比較するのではなく、職業をもち、結婚して、子どもを育てている個人として扱い、夫婦としての組み合わせをみることで、次のことが明らかにされた。夫婦の一方が子育てに積極的意識をもって直接のかかわりをもっており、他方がその一方を支えるという形で子育てを含む結婚生活に参加しているということであり、その役回りはジェンダーとかかわりがなく、ということである。

本研究では、子育てと個人の就労とのかかわり、子育てと夫婦関係のあり方とのかかわりという子どもをもつことの意味が強調される結果となったが、これは今回子どもをもつ夫婦のみを調査対象としたことに規定されている問題であるかも知れない。今後、子どもをもたない夫婦についても見ていく必要がある。また今回の調査では、夫婦それぞれの捉える生活に焦点をあてて、別々にインタビューをした。つまり、夫婦の一方が言及した事象についての意識を、初めに用意した質問項目とは別に他方にたずねるというようなことはしなかった。夫婦関係のダイナミクスを捉えるには、個々人が主体的に意味づけている範囲においてだけではなく、同一事象にたいする夫婦双方の見解も調査し突き合わせていく必要がある。

(FUJITA Shiho)

大西忠治における「学級集団づくり」の指導過程論

堀 川 学

「学級集団づくり」はそれまでの生活綴方を中心とする生活指導に代わり1960年代に登場し、地滑り的に広がった生活指導の技術体系であった。この学級集団づくりを提起したのが、当時香川県の中学教師であった大西忠治（1930～1992）である。大西が提起した学級集団づくりは、まず集団ありきその原則として、集団の内部抗争とちから関係の転換によって、一人一人が学級経営に関われるような民主的な人間関係を導こうとするものであった。大西の学級集団づくりは「班づくり」「核づくり」「討議づくり」の3側面からなるものであり、これらの有機的な連関によって成り立つ集団の発展段階は、集団のヘゲモニー（主導権）を誰が握っているのかをメルクマールにして「よりあいの段階」「前期的段階」「後期的段階」の3つに質的に区別される。ここで、「班づくり」などの学級集団づくりの3側面は、単に班をつくることを指しているのではないことは明らかであろう。それらをつくることで学級自治のあり方を教えることが学級集団づくりの目的なのである。

学級集団づくりにおいては、学級集団内の関係を子どもたち自身の手によって組み替えることで、子どもたちを集団の自治の担い手となるような民主的人格に育てようとしたのである。ここで「人格」とは個々の認識が体系化された「思想」と行動が統一されたものである。

こうした大西の集団づくりに対して、それは技術主義だとする批判がなされた。しかし大西の学級集団づくりは、ある技術に一定の限度を設け、その技術が不必要になった際には次の技術にとって代わられるという一連の技術体系として技術を捉えるため、この技術体系の根幹には思想性があると考えられる。そして学級集団づくりは、その集団の変化に対応する技術体系の中で子どもの民主的な人格形成をしようとするもので、技術主義という批判は当たらないと考える。

このことは、大西のあらゆる教育技術についていえることであり、大西がライフワークとした指導と管理の問題についてもそうであった。大西の定義によれば、指導とは相手の自発性に依拠して教師の働きかけに従ってもらうことであり、また管理とは働きかける側の強制力に依拠して相手を従わせることである。大西の学級集団づくりにおいては、この対立する2規定が、複雑な構造をとって、一つの体系をなしていると考えられるのである。

この観点から本論文では、大西のいう指導と管理がなす構造について、教師が行う管理的働きかけを中心にして論述することを目的とする。具体的には、①教師の管理的働きかけが教師の指導に一元化していく形態、②教師の管理的働きかけが集団の自主管理へと移行していく形態、について各々論究する。

さて大西は、教師の子どもへの働きかけは指導が本来的であり、管理は用いるべきではないとする。そして、教育的な指導はその内容の正しさによって相手の自発性を導くべきだとする。しかし、集団が未熟な場合、集団成員が内容の正しさを理解しないため、それだけでは指導が行えない場合がある。この場合、指導を助ける働きをするのが、権威やヘゲモニーである。権威は精神的優越性によって確立するものであり、ヘゲモニーは集団内の拮抗関係でちからをもった者が確立する。

しかし、集団内で権威もヘゲモニーも確立しない場合、教師は止むを得ず集団との合意を経た上で管理の力を借りて指導を行わざるを得ない。この管理のことを「教育的管理」とよぶのである。教育的管理は、管理の本来的なあり方である集団の自主管理への移行を志向しなくてはならない。逆に教師の管理的働きかけが指導を代行する場合のことを大西は管理主義と呼ぶ。

ここで、管理を教師が行う場合があることを述べたが、管理の本来的な形態は、集団の自主管理である。今後この両者の管理的作用を区別するために、教師が用いる管理（＝教育的管理）のことを「管理T」、生徒集団が用いる管理（＝自主管理）のことを「管理S」と呼ぶことにする。

同様に、指導についても、教師が行う指導を「指導T」、生徒が行う指導を「指導S」として区別することにする。（なお、両者を区別しない場合は「管理」「指導」と表記する。）

大西は、生徒の日直実践における管理的働きかけのなかに指導的要素があることに注目し、集団の力量が高まっていく後期的段階への見通しとして、管理Sは指導Sへと統一されていくとする。また、集団の初期段階では指導Tは管理Tの援助を借りねばならない場合があるが、集団の発展とともに、管理Tは指導Tから分離していき、管理Sへと移行していくと考えられる。

管理Tが指導Tに一元化する実践形態を解明するのに有効性をもつのが、大西がまとめた指導言の理論の一つ、「指示」に関する論究である。「指示」とは、行う内容を相手に述べて行動させることであるが、相手がその内容にしたがわない場合、それは管理Tに転化する場合があると考えられる。だから、大西は指示は「指導言」でありながら管理的要素が強いというのである。しかし、指示の管理化が免れているのは、教師が指示を同じ指導言のなかの発問・説明と連関して用いているからである。

次に、管理Tから管理Sへの移行について、それを促す実践形態に「合図」がある。合図とは先に見た指示の一形態だが、一連の指示が記号化され、ある特定の動作を教師が行うことで指示が自動化される。この動作のことを大西は合図と呼んだのである。管理Tが管理Sへと移行するのはその媒介として教師の合図があるからであり、合図という形態をとって指示が自動化するのは、行動することによって、実感的に対象についての認識を獲得するからであると考えられる。

指示やその変形である合図はともに、そのうちには教師の管理T的側面による行動の強制が特徴的である。しかし、この行動の強制こそが、やがてはその強制を不必要にしていくと考えられるのである。なぜなら城丸章夫や竹内常一が指摘するように、生徒が目的意識をもって行動すること（対象的活動）は、単に行動レベルにとどまらず、行動する主体の思想を統合し、また思想を問い直すことで、人格の形成に寄与しているからである。

さて、管理Tの指導Tへの一元化と、管理Tから管理Sへの移行は具体的実践ではどのような形態をとるのであろうか。実践記録『核のいる学級』の分析から、管理Tと指導Tの連関は、管理Tによって引き起こされる事実→子どもが事実を認識するための教師の指導→事実を打開する手だての指導、という3過程をとることが明らかになった。このように、管理Tは指導Tと結びつくことで、管理T自体をやがて不必要にしていく矛盾をもっている。また管理Tから管理Sへの移行を媒介していると考えられる合図も、集団の自覚が高まっていくと共に徐々に合図としての役割を失っていくことが確認された。

これらのことから、管理Tから指導Tの一元化、また管理Tから管理Sへの移行を媒介している形態はそれぞれ、指示と合図であることが明らかになった。そしてそれらの一元化や移行を進めているものは、指示や合図がもつ管理T的側面による子どもの行動なのである。

今後の課題は、学級集団づくりにおける指導と管理の技術を、子どもの発達との関係で、また社会的状況との関係で、さらに解明していくことである。

(HORIKAWA Manabu)

現代ドイツにおける環境教育論の展開
——「エコ教育学」の教育方法論的検討を中心に——

若 林 身 歌

ドイツでは、1980年10月の常設文部大臣会議が「環境教育」の実施に関する拘束的な勧告「環境と授業」を決議し、これより「環境教育」の実施が全州の学校教育に義務付けられることとなった。ところが、早くも80年代初頭には、この官製の「環境教育」に対抗する勢力、すなわち「エコ教育学」が現われ、80年代にはこの両者の緊張関係、主には「エコ教育学」から「環境教育」への批判的検討と、そのあるべきオルタナティブへの洞察を通じて、環境教育論は活発に議論されることとなった。

本論文では、この80年代の環境教育論議がドイツの環境教育をとらえる上で極めて重要な歴史的局面であり、この「下から」の環境教育運動の中にこそ、ドイツにおける環境教育の理論と実践が練り上げられるふしがあったという見通しから、「エコ教育学」を研究対象とした。そこで、この「エコ教育学」の運動において提唱され、追求された「教育のエコロジー化」を、教育方法論の観点から分析し、そこに提起された「エコ教育学」による環境教育論の特徴を明らかにすることを目的とした。

各章においては、次の課題に取り組んだ。以下にその課題と結果を記す。

第1章『『環境教育』と『エコ教育学』』においては、「エコ教育学」とは何か、また彼らの批判の対象とした「環境教育」とは何かという問いを明らかにすることを課題とした。まず第1節では、「国際環境教育プログラム」による国際レベルでの環境教育推進策から、1980年の常設文部大臣会議決議「環境と授業」勧告による「環境教育」の全州学校教育への義務化を経て、80年代前半の実践状況までを概観した。また、「エコ教育学」については、それが80年代の「環境教育」政策を背景として誕生した「下からの」環境教育運動であり、民間教育団体「教育分野におけるエコロジー推進の会」による『エコロジーと教育のための雑誌－エコペダ』（1981－1987）を舞台に展開された教育運動であることを述べた。この運動は、「教育のエコロジー化」をスローガンに、「教育にとって有意義であり、しかも人類の課題であるエコロジーの課題に対する責任を担える」新たな教育のあり方を求める「探求活動」であるという点をその本質としていた。

第2章『『エコ教育学』の環境教育論の視座』では、「エコ教育学」における環境教育論の視座を次のように明らかにした。まず第1節においては、「エコ教育学」が取り組む「エコロジー」が「政治的課題としてのエコロジー」であること、すなわち「エコ教育学」においては、今日世界各国で顕在化してきている一連の社会問題が、産業主義社会に起因するととらえることから、ここに問題とされる「エコロジー」には自然と人間の関わりの問題・人間と人間の問題・個人における人間らしさの問題の3つの層があるということを指摘した。また、「教育」については、これが産業主義社会を担う一社会機構であるとの認識から、ここでは学校教育に対する批判的なスタンスが取られていることを述べた。ここでは「エコ教育学」が、「エコロジーの危機」と「教育の危機」のふたつの危機を近代産業主義社会という社会のありかたに起因するひとつの問題と捉えて、一元的な問題解決を目指すということ、「教育のエコロジー化」はそこに提唱された環境教育論であることを指摘した。

このほか第2節では、「エコ教育学」と「環境教育」の両者における環境教育論の相違を、①「エコロジー」に対する理解とその克服すべき問題の射程、②「生態系の危機」の原因の所在とその克服の方策、③前提とする社会観（社会において優先される価値・その前進の方向性）、④科学・技術による問題解決への姿勢、⑤環境教育観、⑥「教育」目的の所在、⑦教育方法、⑧教師－生徒関係の8点にわたって指摘した。

第3章『『エコ教育学』の教育方法論的検討』においては、「エコ教育学」の主張する「教育のエコロジー化」を教育方法論のレベルで検討することを試みた。まず第1節においては、「教育

のエコロジー化」が、従来の教育を前提に環境テーマの導入を中心的な取り組みとする「環境教育＝環境テーマ＋従来の教育」の「エコロジーの教育化」との構想上の相違を明確にうたったものであること、つまり「エコ教育学＝エコロジー中心×従来の教育」が新たな教育のありかたを追求するものであることを指摘した。

また、これに次いで第2節・第3節では、「教育のエコロジー化」という方向で進められた「エコ教育学」の探求活動からどのような環境教育論が編み出されたのか、その具体像をとらえようと、この運動の中心的な論者であるデ・ハーンとミケルスキスの所論を紹介した。その際、デ・ハーンにおける「教育のエコロジー化」からは、①「人類の生存の危機」という社会全体の目的に向けて、この負の遺産を子どもたちに負わせるという消極的な環境教育論を超えて、新たな方向性、すなわち子どもたちの主体的な未来の創造が現実社会との対決を用意し、そこに子どもたちの個々の自己実現と社会全体の成熟を望む、という積極的な環境教育論が提起されたこと、また、②自然史や科学・技術史を通しての批判的・創造的な環境教育の方法論が打ち出されたことをその成果として確認した。

また、「教育のエコロジー化」の具体化を目指したミケルスキスは、この「教育のエコロジー化」を、①「出会い」②「行動志向」③「歴史性」④「未来志向」⑤「総合性」⑥「関連網」の6つの観点からなる学習過程として、その具体化の方向性を示した。彼のこの取り組みからは、「エコ教育学」が「教育のエコロジー化」を通じて懸命に創りあげようとしていたのは、教材ではなく、その学習の過程を通じて培われる「エコロジーな経験」であり、また「エコロジーな」人間性であるということを浮き彫りにした。ここでは、こうした「エコ教育学」における「教育のエコロジー化」という取り組みによって、環境教育が理論的にも、またその方法の上でも、子どもたちの主体に関わる問題として新たに編みなおされたということを確認した。しかし、ここでは「エコロジーである」ということが総合性・全体性をいう方向性を示すものの、その具体化については、十分に追究されていない点、また、科学・技術への強い反発から自然科学の課題が大きく退けられている点を問題点として指摘した。

本論文では「教育のエコロジー化」について、その代表的な論者であるデ・ハーンとミケルスキスの論述にその具体像を求めることによって、この新たな環境教育の方向性のきざしをとらえたものの、その提起にふれるにすぎず、十分な検討にはいたらなかった。そこで、ここに提起された「教育のエコロジー化」については、今後も次のような観点から探求し、ドイツの環境教育における重要な枠組みの転換とその意義を捉えなおしてゆきたいと考えている。まず第一にこの「エコ教育学」による「教育のエコロジー化」の提唱が以後ドイツの環境教育に、とりわけ官製の「環境教育」にどのように受け止められていったのかという点、第二に「エコ教育学」そのものがこの枠組みの転換によってどのようにその歩みを変容させていったのかという点を課題として引き続き取り組んで行きたい。これらのことは言い換えれば、官製の「環境教育」と「エコ教育学」の両者がその相互の関係性をどのように進めていったのかを明らかにしてゆくことだといえるだろう。

(WAKABAYASHI Mika)

【卒業論文要旨】

シュタイナーの人間観と教育方法

－第2・7年期の教育方法を中心にして－

青 木 利世子

シュタイナー教育は、シュタイナーの人間観に基づき、「成人した時、主体的・創造的で真に人間らしい充実した生涯を享受できる自由な人間」を育成することを目的として、独自の教育活動を展開する。この教育が始まったのは1919年のことであるが、80年という年月を経た今でも世界各国で支持され続け、現在の学校数は750校を越える。超感覚的世界の認識という一見不確かな人間認識に基づいたシュタイナー教育が、こうして時代や地域を越えて支持され続けているのは何故かを、特に7歳から14歳までの第2・7年期と呼ばれる時期を中心に、その教育方法の独自性とその背後にある人間観を明らかにすることにより考察することが本論文の目的である。また、その考察を現代の教育の病理と人々に求められる真の教育とは何であるかについての考察にまで発展させようと意図したものである。

シュタイナー教育では、教育活動はそれぞれの地域や時代、また、教師や生徒の個性に応じて展開されるべきものであるという観点から、その実践には基本原則のみが定められているに過ぎない。しかし、それらの基本原則はシュタイナー教育が始まって以来守られ続けているシュタイナー教育の核とも言えるものである。本論文ではその基本原則のうち、授業の構成、芸術の重視、8年間一貫担任制、教師像について述べた。授業の構成は、エポック授業と呼ばれる周期集中授業を中心に、子供のリズムを重視した1時間の、また1日の、1年間の授業が構成されている。そしてそこでは芸術が非常に重視され、あらゆる科目の中で歌や笛、詩、絵が用いられる。そのため、教師は授業の中で芸術を生き生きと用いられる芸術家でなくてはならない。また同時に、権威者に従って世界の認識を深めたいという子供の要求を満たすことのできる自明の権威者であることが求められている。

シュタイナー教育の拠って立つ「人智学」は人間を霊・魂・身体の3つから成る存在と見る。霊と魂の差は、魂が全く主観的な精神世界であるのに対し、霊は精神世界の中でも客観的な部分であることである。このうち、第2・7年期に著しい発達を遂げるのは魂である。魂のなかでは思考・感情・意志の働きが活発であるが、この時期には中でも特に感情が活発に活動する。そしてその感情の中でもこの時期に際立った発達を見せるのが権威感情と愛である。シュタイナーはその時期その時期に活発に活動し、発達しようとしているものの成長を促してやるのが、人間の全体的発達に寄与することであると考えた。このような観点から第2・7年期では感情の育成、権威感情や愛の育成が徹底して重視される。シュタイナーはこの人間観を「物質体・エーテル体・アストラル体・自我」というさらに根元的な要素からも述べる。平たく言うと、物質体はその名の通り人間という物質を構成するもの、エーテル体はそこに生命を存在させるもの、アストラル体はそこに感情を生じさせるもの、自我はそこに「私」という意識を働かせるものである。そしてこの時期に最も著しい発達を見せる構成体はエーテル体である。このエーテル体は様々な事物を形として造形的に捉え、絵に描きたいという衝動を生じさせる。さらにシュタイナーは感覚・神経組織、呼吸・血液循環組織、新陳代謝組織という身体の3層構造についても述べるが、第2・7年期には呼吸・血液循環組織の働きが最も活発になる。この組織は極めてリズムに富む器官であり、この器官により子供の内部には音楽を求める要求が生じる。

こうした人間の本性の認識に基づき、シュタイナー教育では芸術が重視され、エポック授業や8年間一貫担任制という制度がとられている。この徹底した人間認識とその確固とした理念、特に発達という生涯的な視点に基づいた教育がシュタイナー教育の最大の魅力であり、今の教育に根本的に欠けているものではないだろう。

(AOKI Toyoko)

【卒業論文要旨】

斎藤喜博の教育技術論に関する一考察

石 井 英 真

本稿では斎藤喜博（1911～1981）の教育技術論について考察した。斎藤は、教師として、また教育研究者として戦後授業研究史に大きな足跡を残した人物である。特に、島小学校における、授業を中心とした「学校づくり」は高い評価を受けている。斎藤の仕事の一貫した主題は、「授業の創造」と「教師の成長」にあり、彼の理論的関心は、創造的な授業を実現するための教育技術の研究に収斂されていく。その斎藤の教育技術論に対しては、次のような二つの批判がある。

向山洋一は、斎藤は「いかに教えるか」の技術を明らかにしていないと批判し、教師の主体的条件から技術のみを取り出して、その妥当性を問題にすべきであると主張した。

一方、林竹二は、斎藤は、教師の目的にあった、うまい授業をするための小手先の技術を追求していると批判し、教師の人間としての根本的な自己変革を問題とすべきだと主張したのである。

斎藤は、教育における技術を重視しつつも、人間を対象とする教育技術の独自の性格を捉えようとしていた。しかし、向山と林は、そのような斎藤の問題意識を十分に捉えきれていなかったと考えられる。

そこで本稿では、斎藤が教育技術の本質をその独創性、創造性において捉え、それによって「人間」と「技術」の両方の視点を統一的に把握していたことを示す。そして、教師の力量の中心を個性的で創造的な技術の力量に置き、それをすべての教師に実現することを目指して理論化がなされていたことを明らかにする。

第一章では、まず「子どもの無限の可能性を信頼する」斎藤の能力観を考察した。そこから斎藤の教育理論の二つの支柱、即ち、子どもを固定的に見ないことと、子どもの学習を中心に据えることを抽出した。そして、この二つの支柱が、指導性の強調と、指導の際の繊細な配慮とを教師に要求していることを明らかにした。また、斎藤において授業は、文化遺産の獲得を中心に捉えられており、それが教育技術の重視につながることを示した。

第二章では、斎藤が、授業における教師の指導性を「学習の組織」として捉え、そこで求められる教師の力量として「見える力」と「対応する力」の二つを挙げていることを示した。そして、斎藤は、これらの力を、教師の「基本的力量」として捉えることによって、実践のあらゆる場面において個性的、創造的な指導性を教師に要求していたことを明らかにした。さらに、本稿では、そのような独創的、創造的な力量である「見える力」と「対応する力」とを教育学における一般的概念である「教育的タクト」として位置づけた。

第三章では、斎藤が、「見える力」、「対応する力」という形で「教育的タクト」を強調することの積極的意義について三つの視点から検討した。第一節では、斎藤が教師の力量を技術の視点から捉えつつ、人間を対象とした技術としての独自性を考えて、個性的、創造的な技術として教育技術を捉えていることを論じた。そして、これによって斎藤が、教育における「技術」と「人間」の問題を統一的に捉えていることを明らかにした。第二節では、「教育的タクト」によって授業が創造的な過程として成立することを指摘し、そのような創造的な授業において第一章で抽出した教育理念が結晶していることを示した。そして、第三節では、斎藤は、個性的、創造的な技術の「共有財産化」を目指しており、「一般化」された技術は、「技術の技能化、身体化」を経て「教育的タクト」に結実しなければならないと考えていたことを示した。斎藤においては、すべての教師が同じようにできるための理論化ではなく、すべての教師が個性的な実践をつくり出すための道筋としての教育技術の理論化が考えられていたことを見出した。

今後の課題としては、実践レベルの検討を通して斎藤の教育技術論の積極的意義を明らかにすること。授業以前における教材解釈が、授業場面における「見える力」と「対応する力」とどのような関係にあるかについて検討すること。この二点が挙げられる。

(ISHII Terumasa)

【卒業論文要旨】

オーストリアにおける戦間期学校改革 —オットー・グレッケルの改革方針を中心に—

伊 藤 実歩子

本稿では第一次、第二次大戦間期のオーストリアにおける学校改革を検討した。特にこの学校改革を推し進めた文部大臣のオットー・グレッケル（Otto Glockel, 1874—1934）に焦点を当て、その改革の理念と実践をたどることによって改革の内容を明らかにした。

第一次世界大戦の終わりとともに、1918年秋にハプスブルク帝国が崩壊した。これまでオーストリアの運命はハプスブルク家と密接に結びついていたので、その帝国が崩壊したとき後に残されたオーストリア人は新しい国家に対する意識の変革を迫られることになった。つまり階級社会が崩壊し、民主的な政治が展開される中、オーストリア人たちは自分たちの国家をどう考えればよいかという問題に直面することになったのである。そこで社会、政治、経済すべての変革がこの視点で捉えられ、同様に教育も新しいオーストリア共和国の形成に重要な役割を果たすものとして学校改革の必要性が浮上してきたのである。

1919年、オットー・グレッケルは文部大臣として新しいオーストリア共和国のための学校改革を断行した。彼は学校によって、国家の従僕ではなく自由な市民を育成する教育、また限られた特権階級のための教育ではなく国民すべての子どもたちの権利を保障する教育を目指した。その実現のために彼の学校改革は、組織上の改革にとどまらず、教育内容にまで踏み込んだ改革となった。その結果、ヨーロッパにおける盛んな新教育運動のひとつとしてオーストリアの学校改革は当時大注目され、その中心であったウィーンは進歩的な教育の街としてもはやされた。

そこで、本稿ではオットー・グレッケルの学校改革の理念を明らかにし、またその中で言われていた「子どもからの教育」がどのように具体化されたかを考察した。

第一章ではグレッケルの学校改革の経緯および特徴を概観し、あわせて学校改革の方向性を示した「学校体系要綱」の理念を整理し、「子どもからの教育」を目指すために提案された義務教育の組織改革をみた。ここでは旧帝国時代の子ども達の発達を無視した知識を詰め込む学校を否定し、子どもの自然な精神的肉体的発達、子どもの興味関心を中心におく「子どもからの教育」がオットー・グレッケルの学校改革の理念であった。これによって、すべての子どもに同じ教育を同じ学校組織で実現するために「統一学校」計画やキリスト教と学校の完全な分離が提唱された。

さらに第二章では学校改革の中で重要とされた教育課程改革を「子どもからの教育」とするために示された3つの原理、（１）自己活動の原理（２）郷土化の原理（３）合科教授の原理をそれぞれ考察した。またこの3つの原理を具体化した教科案を挙げ、より具体的なオーストリアの学校改革を考察した。これによってグレッケルの目指す「子どもからの教育」を教育課程改革の視点から明らかにした。すなわち、（１）自己活動の原理によって自由な子どもの興味関心を促進し、その学習活動を常に子どもから起こるものとし、（２）郷土化の原理によって学習の教材を郷土から得るものとし、子どもの認識を彼らの最も近い郷土から開くために「郷土科」を設け、（３）合科教授の原理の中心にこの「郷土科」によって2つの原理を生かした授業を行い、子どもの認識をひとつの総体とすることによって「子どもからの教育」を実現した。

このように、オットー・グレッケルの学校改革は常に「子供からの教育」をその理念とし、さらに具体的な教育課程改革を伴ったものであることは特筆すべき成果であるといえる。

なお本稿ではオーストリアの学校改革において、グレッケルの文部大臣時代に発表した「学校体系要綱」における理念や教育課程改革に重点を置いた。そのため今後は、これらの改革の理念をもとにした彼のウィーン市教育局長時代の実践例を見ていく必要がある。その際、新教育運動、特にドイツの改革運動とのかかわりからこのオーストリアの学校改革を捉え、オーストリアの学校改革の全容を理論分析と実践分析の両側面から、明らかにしなければならない。

(ITO Mihoko)

【卒業論文要旨】

「ライフストーリーにみる父親像と子どもに対する父親意識」

品 川 政 之

最近になり、父親研究が多くなされるようになったが、これらの研究の多くが質問紙による調査を行っているため、統計的なデータは得られているが、反面、父親の個人としての意識を反映しにくいという欠点がある。これでは父親の存在そのものについての考察は不充分である。そこで本稿では、父親自身への直接のインタビューを行った。

本稿の目的は、父親自身がどのような意識を持って父親になろうとしているのかを明らかにすることである。そこで、次の二つの関係に焦点を置いた。一つは「父親自身の父親との関係」である。過去の研究で明らかにされているように、子どもの発達に対し父親は様々な影響を与えている。従って、子どもが父親になる際にも、その意識に父親の影響があるのではないかと考えるからである。もう一つは「子どもとの関係」である。父親は子どもに一方的に作用するだけではなく、自らも何らかの影響を受けるはずである。この二つの関係を比較分析した。

インタビューの対象は3、4歳児を第一子に持つ父親である。また、現代の社会的変化を考慮し、共働きであることも条件の一つとした。さらに出生年代による意識の差を最小限に抑えるため、父親自身の年齢を30代に限定した。大阪府枚方市の某保育園に協力を要請し、これらの条件を満たす4名の父親に、約2時間のインタビューを行った。

インタビュー結果について、次の二つの比較分析を行った。一つは「過去の父親との関係」と「現在の子どもの関係」である。この中で、『遊び』と『しつけ』が過去の父親像と現在の父親意識を形成する際の重要なカテゴリーとして抽出できた。『遊び』は子どもとの単なる接点ではなく「父-子関係」を築くうえで重要であると、被調査者は過去の父親との関係を通じて実感していた。また、子どもとの関係においても『遊び』を重要視していた。『しつけ』については、過去の父親からの『しつけ』をどのように意味付けるかが関係していた。肯定的な意味付けをした父親は、子どもに対する父親意識の形成するにあたり、過去の父親像というモデルに従うことで、自分自身の『しつけ』に対しても肯定的な意味付けを行っていた。一方、否定的な意味付けをした父親は、現在の子どもに対する『しつけ』において、積極的に子どもに接することができていなかった。これは現在の父親意識を形成するためのモデルが欠如しているからと思われる。

従って、現在の父親意識の形成には、過去の父親像が大きく影響していることが明らかになった。またその意識の中では、『遊び』や『しつけ』の量ではなく、接し方の質、そしてそれをどのように意味付けるのが重要であることが明らかになった。

もう一つは「現在の父親との関係」と「未来の子どもの関係」である。この中で、『対等であること』と『頼られる存在であること』が焦点となった。『対等であること』という意識の根底には「自立」が大きく関係していた。これは「現在の父親との関係」において見られ、自分と父親が対等であると認識していた父親は、結婚や出産による意識の変化を「自立」であると意味付けていた。反対に、対等ではないと認識していた父親は、「自立」という意味付けがなされていなかった。そして、被調査者の全員が、「未来の子どもの関係」において『対等であること』を望んでいた。『頼られる存在であること』については、被調査者全員に共通して、未来では「子どもに頼りたい」と望んでいるが、現在「父親に頼りたい」とは思っていないことが明らかになった。

これらに関連性は見出せなかったが、『対等であること』と『頼られる存在であること』が、現在の父親像と未来の父親意識の形成に対して重要なカテゴリーであることは明らかになった。

なお本研究では、父親と母親は違う、出産のときに父親としての実感が無い、ということが被調査者全員に語られていたが、こうした父親意識の解明が今後の課題であろう。

(SHINAGAWA Masayuki)

明治期高等女学校における良妻賢母の教育についての一考察

柴 本 枝 美

本稿では、明治期高等女学校における教育内容について検討することによって、当時の高等女学校で育成することが求められていた良妻賢母像について明らかにした。ここでは、高等女学校に関する法令が次々に整備され、高等女学校が制度的に確立したと思われる、明治30年代に注目し、法令や教科書にみられる理想の女性像について検討するだけでなく、京都府立第一高等女学校をとりあげ、実際の教育現場における良妻賢母像を明らかにすることを目的とした。

第1章では、高等女学校において目標とされていた良妻賢母像について検討した。まず第1節において、法令を中心に高等女学校設立前後の経過を示した。法令では、高等女学校を中等教育機関として位置づけてはいるが、「良妻賢母」養成を目的とすると定めているわけではなかった。しかし、全国高等女学校長会議における文部大臣の訓示をみると、女子教育の目的を「良妻賢母」養成においていたことがわかった。続いて第2節において、修身教科書から浮かび上がる理想の女性像について検討することによって、高等女学校で養成することが目的とされていた良妻賢母像を明らかにした。そこでは、中流階級の子女に限定されるが、将来一家の主婦たる役割を担うことを前提とした女性像が示されていた。それは、質素儉約を心がけ、家政を治めるにたる知識を身につけた女性であった。さらに、女性の役割を家庭内に限定するものではなく、主婦以外の職業に就くことについても示唆されていた。以上のことから良妻賢母は複合的に捉えられていたということがわかった。

第2章では、実際の教育現場における良妻賢母像を明らかにするために、京都府立第一高等女学校（現鴨沂高校）をとりあげた。まず第1節において、京都府立第一高等女学校の設立前後の過程を明らかにし、さらに規則改正についても検討した。規則改正を経るにつれて、将来の主婦として家を治める上で必要不可欠な家事裁縫の技術が強調されるようになってくることがわかった。第2節においては、同校の同窓会誌『鴨沂会誌』を中心に、生徒心得等にみられる理想の女性像を明らかにした。そこに示されているのは、武士道に基づく「外柔内剛」という目的のもとに、「温良貞淑」といった慎みを重視しながら、質素儉約など実際に家政を治める上で必要とされる知識を備えた女性像であることがわかった。

以上のように、高等女学校は、将来の主婦として家政を治めるべき女子に対し、そのために必要な知識や心得を授ける場として位置づけられており、そこでは主婦としての役割が強調されていたと言える。高等女学校で養成することが求められていた良妻賢母像とは、①主婦として家庭を治めるために必要な家事裁縫の技術に加えて、家政を治めるための知識を備えていた女性像であった。そこには、質素儉約に努め、身につけた知識を実生活に適応させる能力をもち、日常では夫を補佐し、内助の功を尽くすことが含まれていた。それだけではなく、本稿で明らかになった良妻賢母像は、②職業に就き、自立して生活できるだけの経済力を得る能力を備え、③間接的に国家に貢献する役割も担うという多様性をもつものであった。それゆえに、法令レベル、修身教科書、京都府立第一高等女学校の校訓、校則レベル、それぞれにみられる理想の女性像として、これらすべての方面からの要求を満たし得る複合的な面をもっていた。つまり、主婦として家庭の要求にこたえるだけでなく、内助の功を尽くし、次代の国民を育てる主婦役割を果たすことによって、国家の要求をも満たすものであった。

今後の課題としては、男子中等教育機関である中学校の教育内容と比較することがあげられる。中学校と高等女学校を比較し、その差異を検討することによって、女子に対して求められていた理想の女性像がさらに明らかになるものと思われるからである。

(SHIBAMOTO Emi)

【卒業論文要旨】

福祉教育の現代的課題 ——「副読本」の分析を通して——

渡 辺 貴 裕

学校における福祉教育では、実践を行う際の方法論の未熟さが批判の対象となってきた。しかし、それらの批判の大半は、具体的な実践をとりあげない理念的なものであるため、実践方法の改善にはつながっていない。したがって、従来の福祉教育が抱えていた問題を、実際の授業・交流プログラム・教材などの分析を元に考察することが、今必要とされている。

そこで本稿では、まず福祉教育で課題となってきたことを明らかにし、次にそれを福祉「副読本」の形式と内容の分析を通して具体的に検討することを目的とした。

「副読本」をとりあげた理由は2つある。一つは、特に多くの批判を受けてきた教材である「副読本」には、従来の福祉教育に通底する問題点が顕著に表れているであろうということ、もう一つは、全面的に批判の対象になる傾向にあった「副読本」の中には、問題点を自覚的に乗り越えようとした優れた「副読本」も存在するのではないかということである。

第1章では、「副読本」分析を行う際の視点を提示するために、福祉教育研究の到達点を明らかにした。福祉教育は、学校に導入されていくにつれて、「反福祉的状况」の中で自らの可能性を開花させるという学習者の権利を保障するものとして意義付けられるようになった。また、それに伴い、福祉教育は従来の「知識伝達型」の学校教育を変革するものとして期待されるようになった。しかし、福祉教育に対する批判を見ると、一方的な教え込みに陥ってしまった福祉教育も少なくないことが明らかである。これらのことから、従来の福祉教育において、子どもを権利の主体として捉えることが教材や交流プログラムなどの具体的な方法に内実化されていなかったのではないかとこの見方を提示した。また、福祉教育の中でも特に批判を集めていた「副読本」教材に関して、中身に踏み込んだ研究がほとんどなされていないことも指摘した。

第2章では、80冊の「副読本」を形式面から分類・分析した。子どもに対する働きかけ方によって「副読本」を大きく「素材提示型」と「ワークブック型」の2つに分けた。そして、「素材提示型」は、単一の価値観のみを描く形式をとることで、自由な感情の発現を抑制し、持つべき感情を規定する構造になる傾向にあったこと、一方、「ワークブック型」は、子どもの活動を組織する形式によって、子どもを権利主体として捉えるものであったことを明らかにした。

第3章では、「副読本」を内容面から分類・分析した。まず「副読本」に描かれたテーマを分類し、次に「社会福祉」「健常児と障害児者・高齢者とのかかわり」「障害児者・高齢者自身」という3つの点が「素材提示型」においてどのように描かれているかを明らかにした。その結果、「『福祉の心』を持てばみんなの福祉が実現する」「『望ましいかかわり』は非当事者が規定できる」「『障害の克服』にがんばる障害者は立派である」などといった前提が「副読本」の記述には見られ、それらは子どもを権利の主体として尊重しないものであることが分かった。

第4章では、「ワークブック型」を、子どもの活動や思考を中心に据えるという形式をとることによって、子どもを権利の主体として尊重することを形式に内実化し得たものとして評価した。

これらの作業を通して、福祉教育が抱えてきた「子どもを権利の主体として尊重しない」という問題点がどのように形式や内容に具体的に現れているかを示し、それを乗り越えるための手がかりとなる形式を見つけることができた。

もっとも、「ワークブック型」のように子どもの活動や思考を軸に据えることを出発点にしたあと、どのようにして子どもに社会福祉の知識や理念などを伝えていけばよいかは本稿では十分に考察できていない。また、「副読本」の内容や形式には、ある程度予定された活用の仕方が現れているとはいえ、より具体的に実践のあり方を考えていくためには、実際の授業や交流プログラムの過程を分析することが必要である。この2点を明らかにすることを、今後の課題としたい。

(WATANABE Takahiro)